

Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku

Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti

Učiteljski studij, modul A

**STAVOVI UČITELJA I DISCIPLINSKI POSTUPCI U
RADU S DJECOM S TEŠKOĆAMA PAŽNJE**

Diplomski rad

Irena Kovačević

Mentorica: izv. prof. dr. sc. Tena Velki

Osijek, 2018.

SADRŽAJ

1. UVOD	1
1.1. Teškoće u učenju	1
1.1.1. Općenito o teškoćama u učenju	1
1.1.2. Statistički podatci	2
1.1.3. Zakonske odredbe	3
1.1.4. Uloga učitelja pri uočavanju mogućih teškoća u učenju	3
1.1.5. Djeca bez teškoća u razvoju	4
1.2. Primjereni programi obrazovanja	5
1.2.1. Redoviti program uz individualizirane postupke	5
1.2.2. Redoviti program uz prilagodbu sadržaja i individualizirane postupke	5
1.2.3. Posebni program uz individualizirane postupke	6
1.2.4. Individualizirani odgojno-obrazovni program (IOOP)	6
1.3. Učenici s teškoćama pažnje	6
1.3.1. Dijagnosticiranje učenika s teškoćama pažnje	7
1.3.2. Karakteristike učenika s teškoćama pažnje	8
1.4. Disciplina u razredu	8
1.4.1. Definiranje	9
1.4.2. Modeli školske discipline	9
1.5. Pregled dosadašnjih istraživanja	10
2. SVRHA CILJEVI I HIPOTEZE	15
2.1. Svrha	15
2.2. Cilj istraživanja	15
2.3. Postavljeni problemi i hipoteze	15
3. METODA	17
3.1. Uzorak sudionika	17
3.1.1. Učitelji	17
3.1.2. Učenici	17
3.2. Mjerni instrument	18
3.3. Postupak prikupljanja podataka	19
3.4. Metoda obrade podataka	20
4. REZULTATI	21
5. RASPRAVA	26
<i>Metodološki nedostaci istraživanja i preporuke za buduća istraživanja</i>	31

<i>Primjena dobivenih rezultata u školskom okruženju.....</i>	<i>32</i>
6. ZAKLJUČAK.....	33
LITERATURA.....	34

Naslov: Stavovi učitelja i disciplinski postupci u radu s djecom s teškoćama pažnje

SAŽETAK

Osnovni je cilj istraživanja bio ispitati razlikuju li se stavovi i disciplinski postupci učitelja u radu s djecom s teškoćama pažnje s obzirom na spol učitelja, završeno obrazovanje učitelja, godine radnog iskustva učitelja te s obzirom na to pripadaju li učitelji skupini razredne ili predmetne nastave.

U istraživanju su sudjelovali učitelji tako što su popunjavali upitnik/e za jednog ili više učenika iz svog razreda koje procjenjuju kao učenike koji imaju teškoće s pažnjom i koncentracijom. Procjenjivani učenici bili su od prvog do osmog razreda osnovne škole. Istraživanje je provedeno u tri županije: Osječko-baranjskoj, Vukovarsko-srijemskoj i Brodsko-posavskoj, a sudjelovala je 31 škola.

Utvrdeno je da kod disciplinskih postupaka koje koriste učitelji postoji razlika jedino kod pripadnosti učitelja razrednoj ili predmetnoj nastavi. Rezultati su pokazali da učitelji razredne nastave više koriste pozitivne disciplinske postupke u odnosu na učitelje predmetne nastave. Kod stavova učitelja o radu učenika s teškoćama pažnje i koncentracije utvrđeno je da učiteljice imaju pozitivnije stavove u odnosu na učitelje, da učitelji s najviše godina radnog iskustva imaju pozitivnije stavove u odnosu na učitelje s manje radnog iskustva te da učitelji razredne nastave također imaju pozitivnije stavove u odnosu na učitelje predmetne nastave.

Ključne riječi: disciplina , stavovi, teškoće pažnje, učitelj

Title: Teachers attitudes and disciplinary procedures in work with children with attention deficit

SUMMARY:

The main objective of this research was to investigate differences in attitudes and disciplinary procedures among teachers working with children with attention deficit in respect of their gender, level of education, years of work experience and whether they teach in lower or upper grades of primary school.

Teachers who filled in questionnaires about pupils from their class who might have an attention deficit carried out the research. The sample consisted of pupils from first to eighth grades of primary schools. Thirty one school from three counties participated in research: Osječko-baranjska, Vukovarsko-srijemska and Brodsko-posavska County.

The research shows that there is a difference in the use of disciplinary procedures between teachers in the lower and teachers in the higher grades of primary school. The results implicate that teachers in the lower grades of primary school use more positive disciplinary procedures than teachers in the higher grades of primary school. The results also indicate that female teachers have more positive attitudes towards teaching children with attention deficit than male teachers do. Also, the teachers with more years of teaching experience have more positive attitudes than those who have less teaching experience. In addition, teachers in the lower grades of primary school have more positive attitudes than teachers in the higher grades of primary school.

Keywords: discipline, attitudes, attention deficit, teache

1. UVOD

1.1. Teškoće u učenju

1.1.1. *Općenito o teškoćama u učenju*

"Djeca s teškoćama brzo nauče živjeti u skladu sa svojom prirodom, prilagode se svom oštećenju i ispune svoj život radošću kao i ostala djeca." piše Guberina-Abramović (2004: 10). Za poteškoće u učenju Luca-Mrđen i Kralj (2006) navode kako je karakteristično specifično neurološko funkcioniranje koje dovodi do ometanja sposobnost pohranjivanja, obrade ili stvaranja informacija. Također pišu da osobe s takvim poteškoćama najčešće jesu prosječno ili natprosječno inteligentne osobe. O teškoćama u učenju Giler (2011) navodi kako se smatra da su uzroci kod većine teškoća u učenju genetski prenesene i da mogu zahvatiti bilo koji sustav simbola, primjerice govor, pisanje ili matematičko područje. U različitoj literaturi vidljivo je različito navođenje vrsta teškoća u učenju. Luca-Mrđen i Kralj (2006) navode ove poteškoće u učenju: disleksija, disgrafija, diskalkulija, dispraksija, poremećaj slušnog procesiranja, poremećaj vidnog procesiranja, poremećaj pažnje sa ili bez hiperaktivnosti.

Zrilić (2013) piše kako se teškoće u učenju zajedno s darovitošću svrstavaju u skupinu učenika s posebnim potrebama. U hijerarhijskoj podjeli iznad djece s posebnim potrebama dolazi pojam djeca s teškoćama u razvoju. Bouillet (2010) ističe kako svaka teškoća u učenju ima svoj izvor u razvojnim teškoćama, dok obrnuto ne vrijedi. Razvojne teškoće ne moraju uvjetovati teškoće u učenju. Prema orijentacijskoj listi vrste teškoća u razvoju jesu: oštećenje vida, oštećenje sluha, oštećenje jezično-govorne-glasovne komunikacije i specifične teškoće u učenju, oštećenje organa i organskih sustava, intelektualne teškoće, poremećaji u ponašanju i oštećenja mentalnog zdravlja te postojanje više vrsta teškoća u psihofizičkom razvoju (Pravilnik o osnovnoškolskom i srednjoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju, NN, 24/2015).

Kada zapravo započinje borba za pravodobno obrazovanje sve djece? Mustać i Vicić (1996) prikazuju pregled razvoja integracije učenika s teškoćama u razvoju u osnovnu školu. Može se uočiti kako taj razvoj započinje još 1969. u Norveškoj i od tada se kroz razne zakone obrazovanja u brojnim državama promiče uključivanje sve djece u

obrazovni proces. Thompson (2015) pak navodi da se od samih početaka uvođenja obveznog školovanja 1870. na djecu s posebnim potrebama gledalo kao na nespremljene za pohađanje škole u redovitim razredima. Prema navedenim podacima (Mustać i Vikić, 1996) vidljivo je da u Hrvatskoj taj proces integracije započinje 1980. donošenjem Zakona o odgoju i obrazovanju. Od tih početaka pa sve do danas veliki naglasak stavlja se na integraciju i inkluziju u odgojno-obrazovni proces.

1.1.2. Statistički podatci

Danas se možda čini kako je sve više djece s teškoćama u učenju u razredima, no, postavlja se pitanje je li to doista tako ili se samo nakon dugo vremena podigla svijest o postojanju i prihvatanju takvih učenika i od strane roditelja i od strane nositelja obrazovanja. Iz tog razloga provode se brojna istraživanja kojima se nastoji saznati stvarni udio pojedinih teškoća u pojedinim populacijama. Istraživanja u Americi (Luca-Mrđen i Kralj, 2006) pokazuju kako svako šesto dijete tijekom prva tri razreda ima teškoće u svladavanju čitanja. Tu se navodi i podatak da zbog prisutnosti poremećaja pažnje čak 20% djece pokazuje teškoće u učenju.

Kiš-Glavaš (2000) prikazuje podatke prikupljene u školskoj godini 1996./97. koji pokazuju da se u to vrijeme u Hrvatskoj školuje 13 256 djece s posebnim potrebama i od tog broja 42% potpuno je integrirano u redovite razredne odjele. Za to razdoblje važno je još dodati da je 72,6% škola u Hrvatskoj uključilo djecu s teškoćama u razvoju u svoje odgojno-obrazovne procese (Kiš-Glavaš, 2000). Prema podacima iz Hrvatskog registra za osobe s invaliditetom iz 2016. u hrvatski odgojno-obrazovni sustav uključeno je ukupno 21555 djece s invaliditetom ili većim teškoćama razvoja. Njima je oblik školovanja prilagođen, a najčešći takav oblik prilagodbe je potpuna odgojno-obrazovna integracija u redovitim razredima uz individualizaciju. Kada se usporede podatci iz 1996. i 2016. vidljivo je do kolikog je napretka došlo u prihvatanju djece s teškoćama u razvoju.

1.1.3. Zakonske odredbe

Pravilnikom (2015) je propisano kako se učeniku s teškoćama u razvoju mora osigurati primjereni program i oblik odgoja i obrazovanja. Na taj način propisani su mogući oblici programa odgoja i obrazovanja u radu s učenicima s razvojnim teškoćama, a to su:

1. redoviti program uz individualizirane postupke
2. redoviti program uz prilagodbu sadržaja i individualizirane postupke
3. posebni program uz individualizirane postupke
4. posebni program za stjecanje u aktivnostima svakodnevnog života i rada uz individualizirane postupke

Krampač-Grljušić (2017) navodi kako se odluka o primjerenom programu obrazovanja može donijeti pri upisu u prvi razred ili tijekom školovanja, kada obrazovni proces već krene i tu odluku donosi stručno povjerenstvo škole. Takvi programi ostvaruju se u redovitim razrednim odjelima, djelom u redovitim, dijelom u posebnim razrednim odjelima, posebnim razrednim odjelima te odgojno-obrazovnim skupinama. Pravilnikom (2015) je također propisano da odluku o obliku takvog školovanja donosi Stručno povjerenstvo Ureda. U redoviti razredni odjel moguće je uključiti do tri učenika s teškoćama u razvoju kojima se utvrđuje primjereni program obrazovanja (Pravilnik o broju učenika u redovitome i kombiniranome razrednom odjelu u osnovnoj školi, 2009).

1.1.4. Uloga učitelja pri uočavanju mogućih teškoća u učenju

Roditelji su ti koji do polaska u školu provode najviše vremena sa svojim djetetom i oni su prve osobe koje mogu uočiti pojedina odstupanja u razvoju i posumnjati na moguće teškoće. No, budući da se govori o teškoćama u učenju, njihovo uočavanje i otkrivanje postaje češće upravo dolaskom u školu. Tu je, kako Krampač-Grljušić (2017) navodi, uloga učitelja kao stručnjaka ključna. Učitelj je dužan kroz svakodnevne susrete s učenicima primjećivati i pratiti učenike u školskom okruženju. Ističe se da je potrebna učiteljeva procjena specifičnosti učenja i učenikove uspješnosti, predznanja i vještina, motiviranosti za učenje te kognitivnih, metakognitivnih, socioemocionalnih,

komunikacijskih, jezično-govornih i motivacijskih osobina učenika. Važnost takve procjene ne smije se umanjiti, jer učitelj kada uoči odstupanja upoznaje stručnu službu s mogućim teškoćama i upućuje na daljnje procjene uz pristanak roditelja (Krampač-Grljušić, 2017).

Kada se određene teškoće dijagnosticiraju, uloga učitelja je izraditi individualizirani odgojno-obrazovni program za tog učenika. No, on to ne bi trebao raditi sam, već kako i Krampač-Grljušić (2017) navodi, uz pomoć stručnih suradnika škole: pedagoga, psihologa, edukacijskog rehabilitatora, logopeda ili socijalnog pedagoga, jer oni imaju više znanja o radu s učenicima s teškoćama učenja. Mustać i Vicić (1996) navode da takva suradnja učitelja i stručnog suradnika treba dovesti do odgovarajućih postupaka, sredstava, metoda i uvjeta rada.

1.1.5. Djeca bez teškoća u razvoju

Za proces integracije učenika s teškoćama u učenju uz ulogu učitelja, veliku ulogu imaju i ostali učenici u razrednom odjelu. Kiš-Glavaš (2000) piše da učenički stavovi prema djeci s posebnim potrebama jesu važan preduvjet za dobru i uspješnu integraciju. Blenk i Landan Fine (1995; prema Kiš-Glavaš i Igrić, 1998) navode kako djeca bez teškoća u razvoju jesu model primjerenog ponašanja jer podupiru i ohrabruju učenike s posebnim potrebama. No međusoban odnos između te dvije strane nije uvijek pozitivan. Grenot-Scheyer (1994, prema Kiš-Glavaš, 2000) analizirajući rezultate više istraživanja izdvaja kako na međusobno prijateljstvo između djece sa i bez teškoća utječu vrsta teškoće, njihove fizičke i motoričke sposobnosti te socijalne kompetencije. Još 80-ih godina provodila su se istraživanja na tu tematiku i ona su donijela neke vrlo važne pozitivne zaključke. Jedno takvo istraživanje proveli su Reynolds i Birch (1988, prema Kiš-Glavaš 2000) sa zaključkom da je integracija ključna za pozitivan stav prema djeci s posebnim potrebama, jer se samim time što se takvi učenici nalaze u našem okruženju razbijaju predrasude o njima i stvaraju se pozitivni stavovi. Na to se nadovezuje rad Wadea i Moorea (1992, prema Kiš-Glavaš, 2000) koji naglašavaju u tom procesu socijalizacije učenika ulogu učitelja i njegovih stavova prema djeci s teškoćama u razvoju. Učitelji su svoj djeci model za ponašanje i s obzirom na to njihovo stajalište i

postupci prema integriranom učeniku oslikavat će se na ostalim učenicima u razredu. Zbog navedenih razloga naglašava se važnost stručnog osposobljavanja učitelja za rad s učenicima s teškoćama u razvoju.

1.2. Primjereni programi obrazovanja

Guberina-Abramović (2004) navodi kako su i učenici s teškoćama, bez obzira na program koji im je propisan, dužni svladati nastavne planove i programe predviđene za osnovnu školu. U prethodnom poglavlju s obzirom na Pravilnik o osnovnoškolskom i srednjoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju (2015) navedena su četiri moguća oblika programa obrazovanja, u daljnjem tekstu slijedi njihov opis.

1.2.1. Redoviti program uz individualizirane postupke

Učenici koji pohađaju redoviti program uz individualizirane postupke jesu učenici koji s obzirom na svoju teškoću nemaju problema sa svladavanjem nastavnog gradiva, već im je potreban individualizirani pristup (Krampač-Grljušić, 2017). Prilagodba se odnosi na samostalnost učenika, vrijeme rada, metode i oblike rada, načine provjeravanja, vrednovanje, aktivnost učenika, sredstva i prostor za rad. Individualizirani postupci mogu se primjenjivati u jednom, više ili svim predmetima.

1.2.2. Redoviti program uz prilagodbu sadržaja i individualizirane postupke

Takav program, koji se u praksi često naziva *prilagođeni program*, uzima u obzir sve učenikove sposobnosti i obrasce ponašanja te se sadržajno i metodički prilagođava učeniku (Krampač-Grljušić, 2017). Zrilić (2013) piše da se individualizirani postupci odnose samo na metodičku prilagodbu, dok se prilagodba sadržaja odnosi na smanjivanje inteziteta i ekstenziteta pri odabiru sadržaja. Sadržajna prilagodba podrazumijeva smanjenje opsega nastavnih sadržaja prema sposobnostima i

sklonostima učenika (Krampač-Grljušić, 2017). Isto kao prethodni program može se provoditi u jednom, više ili svim školskim predmetima.

1.2.3. Posebni program uz individualizirane postupke

Posebni program uz individualizirane postupke definira se kao posebno strukturirani sadržaj nastavnih planova i programa koje izrađuje učitelj prema mogućnostima i sposobnostima učenika (Pravilnik, 2015). Krampač-Grljušić (2017) navodi da ako se takva prilagodba provodi samo iz pojedinih predmeta, učenik pohađa nastavu u redovitom razrednom odjelu. Ukoliko je potrebna prilagodba iz svih nastavnih predmeta učenik pohađa posebni razredni odjel.

1.2.4. Individualizirani odgojno-obrazovni program (IOOP)

Za svaki prethodno navedeni program izrađuje se individualizirani odgojno-obrazovni program, koji je zapravo pisani dokument koji se izrađuje posebno za svakog učenika koji ima teškoće u učenju i radnom funkcioniranju (Krampač-Grljušić, 2017). Vrlo je važno istaknuti, ono što Guberina-Abramović (2004) navodi, da za izradu uspješnog i dobrog izvedbenog programa prvenstveno treba upoznati učenika u potpunosti (njegove mogućnosti, ograničenja, predznanja, potrebe). IOOP izrađuje učitelj koji je osposobljen za rad s učenicima s teškoćama i to na razini za cijelu školsku godinu. Iako, dozvoljena su odstupanja od planiranog i donošenje izmjena u programu s obzirom na učenikove sposobnosti i mogućnosti (Krampač-Grljušić, 2017). Guberina-Abramović (2006) piše da ne postoji univerzalni izvedbeni program koji se može koristiti za sve učenike sa sličnim poteškoćama jer svaki učenik traži u potpunosti individualni pristup.

1.3. Učenici s teškoćama pažnje

U današnje vrijeme tehnologije, kada je naše društvo razvojem daleko ispred našeg školstva, učitelji se sve češće i kod sve većeg broja učenika susreću s problemom

pažnje, koncentracije i nemira. Iako svi ti učenici nemaju dijagnosticirane teškoće pažnje, niti trebaju imati, naglasak se stavlja na samom održavanju učeničke pažnje. Kao što je već navedeno ranije, teškoće pažnje svrstavaju se u teškoće u učenju. Kada se opisuje djecu s teškoćama pažnje kaže se da teško kontroliraju pažnju i nagone, da im je teško dugo sjediti i usredotočiti se na zadatak te da imaju teškoća s poštivanjem pravila koja se odnose na tišinu i kontrolu nagona (Barkley, 1998; prema Kostelnik, Onaga, Rohde, Whiren, 2002).

1.3.1. Dijagnosticiranje učenika s teškoćama pažnje

Jensen (2004) piše o učenicima s teškoćama pažnje kojima je dijagnosticirana teškoća deficit pažnje ili ADD (*Attention Deficit Disorder*). Uz teorijski opis teškoće također prikazuje podatke američkih istraživanja prema kojima deficit pažnje zahvaća 5% američke populacije. Velki (2012) navodi kako prema istraživanjima u Hrvatskoj taj broj iznosi 3-5%. Prema Jensenu (2004) genetičari su tijekom istraživanja genetskih i okolinskih čimbenika ADD-a uočili prevalenciju genetskog nasljeđa u nastanku teškoće. U drugoj literaturi (Zrilić, 2013) uz genetske čimbenike navodi se još i značajan utjecaj organskih i psihosocijalnih čimbenika. Stručnjaci navode i sljedeće simptome koji su česti za deficit pažnje: nedostatak kontrole impulsa, nemogućnost kritičkog učenja na temelju iskustva te slabe socijalne vještine (Jensen, 2004). Utvrđivanje i dijagnosticiranje teškoće pažnje (Zrilić, 2013) vrlo je osjetljivo i potrebno je provesti niz pretraga. Te pretrage jesu: sistematski pregled, neurološka procjena, pregled vida i sluha, krvna slika, psihološka procjena te pregled medicinske povijesti djeteta. Zrilić (2013) navodi kako se obilježja u teškoćama pažnje češće uočavaju u osnovnoškolskoj dobi djece. Iako se teškoća javlja prije polaska u školu, teško je postaviti dijagnozu u ranijoj dobi zbog velike varijabilnosti ponašanja kod djece u tom razvojnem periodu. Karakteristično za teškoću deficita pažnje je da tijekom odrastanja, adolescencije i odrasle dobi, simptomi slabe i ne stvaraju više toliki problem (Zrilić, 2013).

1.3.2. Karakteristike učenika s teškoćama pažnje

Kod teškoća uzrokovanih deficitom pažnje, terapija i rad nikako se ne mogu usmjeriti samo na dijete. Tu je jako važno uključiti i roditelje i učitelje jer je potrebna i njihova prilagodba i promjene u njima samima. Zrilić (2013) navodi da se kod takvih učenika javljaju problemi ne samo u akademskom uspjehu, nego i u vršnjačkim odnosima. Velki (2012) piše da takvu djecu karakteriziraju: česte poteškoće s održavanjem pažnje, zanemarivanje detalja, izostanak pažnje kod slušanja, neorganiziranost, nepoštivanje danih uputa te gubljenje stvari. Za deficit pažnje, Velki (2012) dalje opisuje, karakteristično je lutanje misli. Tim učenicima vrlo je lako odvući pažnju te im je zbog toga svaka reakcija nekog drugog učenika poticaj za prestanak rada. Nažalost, zbog svih navedenih karakteristika, učitelji često donose zaključak kako su ti učenici nezainteresirani i lijeni i zbog toga nemaju pravi pristup prema njima.

S druge strane, kod teškoća pažnje prisutni su i problemi s već spomenutim vršnjačkim odnosima. Brojna istraživanja pokazala su kako djeca s teškoćama pažnje često bivaju odbačena od strane svojih vršnjaka. Uzrok tomu jesu njihova negativna, ometajuća ponašanja i poteškoće u socijalnim vještinama. Naime, takvi odnosi su uzajamni, kada se učenici s teškoćama pažnje tako ponašaju, drugi učenici ih izbjegavaju i odbacuju, a to onda pak zna dovesti do još veće učestalosti takvih ponašanja kod učenika s teškoćama pažnje (Velki, 2012).

1.4. Disciplina u razredu

Proučavanjem različite literature uočeno je kako se gotovo na svim mjestima kada se govori o načinu rada i metodama s učenicima s teškoćama pažnje javlja savjet organiziranja discipline u razredu. Prema Enciklopediji ¹pojam *pažnja* definiran je kao: "selektivna usmjerenost psihičke i psihomotorne aktivnosti na određene sadržaje". Podijeljena je na spontanu i hotimičnu pažnju². Učenici s teškoćama pažnje imaju poteškoća u kontroliranju hotimične pažnje i zbog tog razloga često se događa da u

¹ Enciklopedija, pribavljeno 19.5.2018. sa <http://www.enciklopedija.hr/natuknica.aspx?id=47208>

² Spontana pažnja potaknuta je izvanjskim podražajima, dok je hotimična pažnja rezultat namjernog usmjerenja aktivnosti.

nastavnom procesu izazivaju nered i nepovoljne uvjete za rad. Prema definiranim pojmovima dovodi se do zaključka da je potrebno uz poremećaj pažnje pisati i o disciplini u razredu.

1.4.1. Definiranje

"Disciplina je ukupnost pravila ponašanja nametnutih članovima organizacije ili nekog mnoštva."³ Iz definicije je vidljivo kako je za discipliniranje potrebno postaviti jasna pravila. Za disciplinu u razredu ne postoji samo jedan jednostavan recept, već postoji nekoliko modela, a učitelj se odlučuje za jedan od njih ili njihovu kombinaciju (Rijavec i Miljković, 2015).

1.4.2. Modeli školske discipline

Rijavec i Miljković (2015) donose pregled dvaju svjetski poznatih modela discipline: model pozitivne discipline Jane Nelsen i suradnika te model asertivne discipline Lee Cantera i Marianne Canter. Autorice također navode da je cilj školske discipline razviti osobine i vrline samodiscipline. Te osobine jesu: samokontrola vlastitih emocija i ponašanja, osobna i socijalna inteligencija (svijest o sebi i drugima), socijalna odgovornost i sposobnost timskog rada, poštenje i moralnost, integritet i iskrenost, velikodušnost, ljubaznost i pomaganje drugima. Teži se da se sve nabrojane osobine ostvare kao trajne crte ličnosti kod svakog učenika.

1.4.2.1. Pozitivna disciplina

Usmjerenost na učenika glavna je odlika pozitivne discipline. U središte rada stavlja se razvoj samodiscipline te zadovoljavanje učeničkih potreba za autonomijom, kompetentnošću i dobrim socijalnim odnosima (Rijavec i Miljković, 2015). Kada se to primjenjuje na razred, nije važno o čemu se odlučuje, važno je samo da su i svi učenici sudionici tog procesa donošenja odluke. Da bi se zadovoljile i učenikove potrebe za

³ Hrvatski jezični portal, pribavljeno 19.5.2018. sa <http://hjp.znanje.hr/index.php?show=search>

kompetentnošću i dobrim socijalnim odnosima, važna uloga učitelja je osigurati svakom učeniku da ostvari i pokaže drugima svoj talent i sposobnosti.

Rijavec i Miljković (2015) pišu da je kod tog modela sve stvar dogovora, nema mjesta za nagrade i kazne. Ukoliko učenik radi nešto što narušava disciplinu u razredu slijede prirodne posljedice.

1.4.2.2. Asertivna disciplina

Drugi model discipline jest asertivna disciplina. Taj model discipline u suprotnosti je s prethodno navedenim, usmjeren je na učitelja i temelji se na postavljanju pravila i korektivnim postupcima (Rijavec i Miljković, 2015).

Rijavec i Miljković (2015) iznose zaključak kako je model asertivne discipline kratkoročno efikasniji, dok s druge strane, ako se želi ostvariti dugoročni utjecaj prikladniji je model pozitivne discipline.

1.5. Pregled dosadašnjih istraživanja

U radu s djecom s teškoćama vrlo je važno samopouzdanje učitelja i njihova samoprocjena vlastitih kompetencija. Iz tog razloga provedena su brojna istraživanja s učiteljima na različitim odgojno-obrazovnim razinama radi ispitivanja njihovih stavova i samoprocjene rada. Keresteš (2005) se u svom istraživanju bavila tim pitanjem, odnosno učiteljskim procjenama problematičnosti emocionalnih teškoća i teškoća u ponašanju kod učenika nižih razreda osnovne škole. U istraživanju se ispitala procjena učitelja o problematičnosti tri skupine djece s teškoćama u razredu: emocionalne, agresivne, antisocijalne teškoće te deficit pažnje i hiperaktivnosti. Prema ovom istraživanju učiteljima najveći problem u razredu predstavljaju djeca s problemima pažnje i hiperaktivnosti. Također, kod istih teškoća procijenjeno je da je problematičnost u nastavi teža u 1. razredu negoli u 4. razredu osnovne škole. Od izdvojenih pojedinačnih ponašanja kao najproblematičnija jesu navedena: fizička agresivnost učenika, govorenje bez dopuštenja, slaba koncentracija i pažnja, stalan

nemir te ometanje drugih učenika. Većina procijenjenih ponašanja kao problematičnih jesu iz skupine teškoća pažnje i hiperaktivnosti. Učitelji su se izjasnili kako im suočavanje s navedenim ponašanjima predstavlja mali ili nikakav problem.

Nešto starije istraživanje (Kiš-Glavaš, Nikolić i Igrić, 1998), provedeno 18 godina nakon uvođenja integracije u hrvatski obrazovni sustav, ispitalo je učiteljske stavove o integraciji učenika usporenog kognitivnog razvoja. U to vrijeme učitelji su se i dalje osjećali nekompetentni za rad s učenicima s teškoćama i stjecanje znanja o njima, što se i pokazalo u stavovima učitelja. Dokazano je da učitelji imaju negativan stav prema integraciji i ne uočavaju njezine prednosti. Navedeni razlozi za takve rezultate jesu: preveliki razredi, nedostatak didaktičkog materijala te strogo propisani nastavni programi. Tim istraživanjem uočene su razlike u spolu učitelja, te je pokazano da učiteljice imaju pozitivnije stavove nego učitelji. Na to istraživanje nadovezalo se još jedno istraživanje Ljubić i Kiš-Glavaš (2003) u kojem su ispitane razlike prema stavovima o obrazovnoj integraciji djece s posebnim potrebama između dvije skupine učitelja - učitelja osnovnih i učitelja srednjih škola. Rezultati su pokazali da osnovnoškolski učitelji imaju negativniji stav prema integraciji učenika s posebnim potrebama. Navedeno je da su takvi neočekivani rezultati mogući iz razloga što naši stavovi proizlaze iz naših iskustava, a učitelji osnovnih škola se ipak više susreću s obrazovanjem djece s posebnim potrebama, nego učitelji srednjih škola. Ta osobna iskustva učitelja osnovnih škola jesu neposredno nepovoljnija jer uključuju njihov veliki trud, napor i zalaganje. Također, u osnovnim školama integrirani su učenici s većim teškoćama u razvoju, nego u srednjim školama. Goldin (2017) je provela istraživanje samoprocjena kompetencija u radu s učenicima s teškoćama u razvoju hrvatskih učitelja u prošloj godini. Iz dobivenih rezultata vidljivo je da je trenutačno vrlo visok postotak (81,6%) učitelja spreman na daljnje obrazovanje za rad s učenicima s teškoćama u razvoju, a s druge strane negativno je to što isto tako velik postotak (83%) učitelja smatra da im se ne nudi dovoljno mogućnosti za to obrazovanje.

Istraživanje o mišljenjima učitelja o učenicima s deficitom pažnje (Kehonjić, 2016) provedeno na području Istre na uzorku od 233 učiteljica i učitelja razredne i predmetne nastave pokazalo je smještanje naših učitelja na srednju razinu i po kompetentnosti poučavanja učenika s deficitom pažnje i po razini znanja o njihovim teškoćama. Većina učitelja izjasnila se da je znanje o teškoćama pažnje stekla samostalno, neformalnim

obrazovanjem. Procjenjivala se i razina pomoći stručnih službi u radu s učenicima s deficitom pažnje i nažalost rezultati su pokazali da tu podršku ima samo trećina ispitanih učitelja. Zaključak je navedenog istraživanja da je potrebno uvesti sadržaje i metode rada konkretno s učenicima s teškoćama pažnje na razini formalnog obrazovanja budućih učitelja i na razini stručnog usavršavanja učitelja.

Slično istraživanje o stavovima učitelja o ADHD-u u odnosu na gradski i seoski kontekst, također na području Istre, provela je Jurkota (2016). Utvrđeno je da u ispitanom uzorku (100 učitelja) 44% učitelja u svom razredu imalo učenika s ADHD-om, dok preostalih 56% nije imalo to radno iskustvo. Tu se također pokazalo kako se više učitelja seoskih škola susrelo s učenicima s ADHD-om, nego gradskih škola što ujedno znači i veću razinu iskustva u radu učitelja seoskih škola. Sukladno tim rezultatima istraživanje je pokazalo da učitelji seoskih škola imaju pozitivniji stav prema integraciji učenika s deficitom pažnje, nego učitelji gradskih škola.

Kao što je već navedeno, djecu s teškoćama pažnje teže je uočiti u predškolskom razdoblju zbog manje izloženosti situacijama koje iziskuju održavanje pažnje te zbog velike raznolikosti u ponašanju djece vrtićke dobi. Loborec i Bouillet (2011) su provele istraživanje na odgajateljima na području Zagreba i okolice kako bi istražile njihove stavove prema uključivanju djece s deficitom pažnje u redovite programe dječjih vrtića. Istraživanjem je utvrđena visoka razina svjesnosti o specifičnostima ADHD-a, ali niska procjena kompetentnosti za rad s tom skupinom djece. Još jedno istraživanje provedeno na odgajateljima (Makarun, 2017) pokazalo je da se samo 2,4% odgajatelja iz uzorka smatra dovoljno kompetentnim za prihvaćanje svih izazova u radu s odgojnom skupinom u kojoj je uključeno dijete s ADHD-om.

Osim što je važno posvetiti veću pažnju stručnom usavršavanju učitelja i odgajatelja na temu djece s teškoćama pažnje, važno je i osvrnuti se na obrazovanje budućih učitelja i studenata. Jelinek (2017) je ispitala studentsku samoprocjenu za rad s djecom s razvojnim teškoćama. U istraživanju su sudjelovali studenti prve, druge i treće godine Ranog i predškolskog odgoja. Čak 70% ispitanih studenata smatra da im postojeći obrazovni sustav ne nudi dovoljno znanja za rad s djecom s teškoćama u razvoju. Usprkos njihovom mišljenju o obrazovnom sustavu koji pohađaju, studenti imaju pozitivan stav prema inkluziji djece s razvojnim teškoćama, i njih 93% voljno je primiti

dijete s teškoćama u razvoju u svoju odgojnu skupinu (Jelinek, 2016; prema Jelinek 2017).

U brojnim dosadašnjim istraživanjima ispitivan je stav o inkluzivnom odgoju i obrazovanju. No, malo istraživanja bavilo se time što se podrazumijeva pod pojmom *inkluzija* i kakva bi ona zapravo trebala biti. Brodar (2015) je provela istraživanje pod naslovom *Inkluzivna kultura škole iz perspektive nastavnika* te je ispitala učitelje na području Osječko-baranjske županije o njihovom shvaćanju inkluzije. Učitelji su kao prednosti inkluzivne kulture škole navodili socijalizaciju učenika s teškoćama, važnost njihovog druženja s vršnjacima te pozitivan utjecaj tog druženja. Uz navedene rezultate još su uspoređeni odgovori učitelja razredne i predmetne nastave te je ustanovljeno da se učitelji razredne nastave smatraju osposobljenijima i kompetentnijima. To se može objasniti činjenicom da učitelji razredne nastave tijekom svog formalnog obrazovanja slušaju više pedagoških i psiholoških kolegija te su upućeniji u tu tematiku.

Masoumparast (2016) je provela istraživanje pod nazivom *The role of emotional intelligence and self-efficacy of teachers*. Dobivena je značajna korelacija između dvije ispitivane varijable: emocionalne inteligencije i samoučinkovitosti učitelja. Pod osobinama emocionalne inteligencije navedene su sljedeće karakteristike: pravodobna procjena, percepcija i izražavanje emocija, sposobnost razumijevanja emocija te sposobnost reguliranja emocija. Što je veća emocionalna inteligencija učitelja to je veća i njegova samoučinkovitost jer su navedene karakteristike emocionalne inteligencije povezane s našim ponašanjem i donošenjem odluka. Učitelji koji su na višem stupnju emocionalne inteligencije lakše grade pozitivne odnose sa svojim učenicima jer bolje razumiju učenike i njihovo ponašanje ako dobro kontroliraju i razumiju sebe i svoje emocije. Uz to vrijedi i da što bolje poznajemo i kontroliramo svoje emocije, tim smo i zadovoljniji sobom i svojim ponašanjem, pa je sukladno tome i samoučinkovitost u radu veća. Sukladno tome, pozitivnim odnosom s učenicima s teškoćama i većom samoučinkovitošću učitelja ostvaruje se bolja komunikacija i na taj način ublažavaju se simptomi teškoća i problemi u ponašanju učenika.

Na temelju prikaza novijih istraživanja provedenih u posljednjih nekoliko godina može se zaključiti kako je prisutna potreba za usavršavanjem učitelja na tematiku djece s teškoćama u razvoju. Ta tema bila je prisutna i davno prije kada su Kiš-Glavaš i Igrić

(1998) na temelju prijašnjih istraživanja, čiji je zaključak bio da je ključno za integraciju utjecati na stavove učitelja o djeci s teškoćama, odlučile provesti "Edukaciju učitelja za prihvaćanje učenika s posebnim potrebama" i istražiti utjecaj te edukacije na stavove učitelja. Nakon provedene cjelogodišnje edukacije, rezultati su govorili sami za sebe; učitelji su sami mijenjali svoje stavove i utjecali jedni na druge. Primjeri takvih edukacija i sličnih trebali bi se i danas provoditi u puno većem broju, pogotovo što je danas dostupno mnogo više stručnjaka za pojedina područja.

U svim dosadašnje navedenim istraživanjima naglasak je na djeci s teškoćama u razvoju, no tu se ne smije zanemariti i druga strana, a to jesu djeca bez teškoća. Kiš-Glavaš (2000) u svom istraživanju navodi rezultate niza istraživanja o ulozi i utjecaju učenika bez teškoća na učenike s teškoćama, što je prikazano ranije. Na ovom mjestu važno je istaknuti ono što zabrinjava roditelje djece bez teškoća, a to je ulogu obrnutog utjecaja - učenika s teškoćama na učenike bez teškoća. Definitivni zaključak na to pitanje je da prisutnost učenika s posebnim potrebama nikako ne narušava obrazovanje ostalih učenika, već poboljšava njihove socijalne vještine, ali i akademski uspjeh ako pomažu učenicima s razvojnim teškoćama i u učenju.

2. SVRHA CILJEVI I HIPOTEZE

2.1. Svrha

Svrha istraživanja je doprinijeti spoznaji o stavovima i disciplinskim postupcima koji se koriste u radu s djecom s teškoćama pažnje kroz empirijske podatke prikupljene u Hrvatskoj na području Osječko-baranjske, Vukovarsko-srijemske i Brodsko-posavske županije. Praktična implikacija provedenog istraživanja je doprinijeti svijesti o važnosti samostalnog i kolektivnog stručnog usavršavanja s ciljem što kvalitetnijeg poučavanja i socijalizacije učenika koji imaju teškoće s pažnjom.

2.2. Cilj istraživanja

Cilj istraživanja bio je ispitati razlikuju li se stavovi i disciplinski postupci učitelja u radu s djecom s teškoćama pažnje s obzirom na spol učitelja, završeno obrazovanje učitelja, godine radnog iskustva učitelja te s obzirom na to pripadaju li razrednoj ili predmetnoj nastavi.

2.3. Postavljeni problemi i hipoteze

Sukladno cilju istraživanja postavljeni su sljedeći problemi:

P1: Utvrditi postoje li spolne razlike među učiteljima u stavovima prema učenicima s teškoćama pažnje i koncentracije u redovitom razredu te postoje li spolne razlike u disciplinskim postupcima prema ponašanju navedenih učenika.

H1: Učiteljice imaju pozitivniji stav prema učenicima s teškoćama pažnje u redovitim razredima u odnosu na učitelje.

H2: Učiteljice koriste pozitivnije disciplinske postupke u radu s učenicima s teškoćama pažnje u odnosu na učitelje.

P2: Provjeriti postoje li razlike među učiteljima u stavovima prema učenicima s teškoćama pažnje i koncentracije u redovitom razredu te razlike u disciplinskim postupcima prema ponašanju navedenih učenika s obzirom na razinu obrazovanja učitelja.

H3: Učitelji sa završenom višom razinom obrazovanja (fakultet i magisterij/doktorat) imaju pozitivniji stav prema učenicima s teškoćama pažnje u redovitim razredima u odnosu na učitelje sa završenom nižom razinom obrazovanja (viša škola).

H4: Učitelji sa završenom višom razinom obrazovanja (fakultet i magisterij/doktorat) koriste pozitivnije disciplinske postupke u radu s učenicima s teškoćama pažnje u odnosu na učitelje sa završenom nižom razinom obrazovanja (viša škola).

P3: Utvrditi postoje li razlike među učiteljima u stavovima prema učenicima s teškoćama pažnje i koncentracije u redovitom razredu te razlike u disciplinskim postupcima prema ponašanju navedenih učenika s obzirom na godine radnog iskustva učitelja.

H5: Učitelji s više godina radnog iskustva imaju pozitivniji stav prema učenicima s teškoćama pažnje u redovitim razredima u odnosu na učitelje s manje godina radnog iskustva.

H6: Učitelji s više godina radnog iskustva koriste pozitivnije disciplinske postupke u radu s učenicima s teškoćama pažnje u odnosu na učitelje s manje godina radnog iskustva.

P4: Provjeriti postoje li razlike među učiteljima u stavovima prema učenicima s teškoćama pažnje i koncentracije u redovitom razredu te razlike u disciplinskim postupcima prema ponašanju navedenih učenika s obzirom na to radi li se o učiteljima razredne ili predmetne nastave.

H7: Učitelji razredne nastave imaju pozitivniji stav prema učenicima s teškoćama pažnje u redovitim razredima u odnosu na učitelje predmetne nastave.

H8: Učitelji razredne nastave koriste pozitivnije disciplinske postupke u radu s učenicima s teškoćama pažnje u odnosu na učitelje predmetne nastave.

3. METODA

3.1. Uzorak sudionika

U istraživanju je sudjelovala 31 osnovna škole s područja tri županije: Osječko-baranjske, Brodsko-posavske i Vukovarsko-srijemske. Uzorak je određen na način da je učiteljima preko koordinatora istraživanja u školi (ravnatelj, pedagog, psiholog ili defektolog) ponuđeno sudjelovanje u istraživanju; uvjet je bio da u svom razredu kojemu jesu razrednik prepoznaju jednog ili više učenika koji imaju teškoće s pažnjom (ne nužno dijagnosticirane teškoće pažnje).

3.1.1 Učitelji

Učitelji koji su sudjelovali u istraživanju jesu učitelji razredne i predmetne nastave. Od strane navedenih učitelja ukupno je procjenjivano 305 učenika.

Dob učitelja procjenjivača je u rasponu od 23 do 65 godina s prosjekom od 41,34 godine ($sd=9,76$). Dok, kada se navode godine staža u struci, podatci variraju od 0 do 43 godine s prosjekom od 16,53 godina ($sd=10,01$).

Sudionici su popunjavali i podatke koliko dugo poznaju učenika kojeg procjenjuju te koliko mu sati tjedno predaju. Prosječna vrijednost poznavanja učenika iznosi 2,5 godina, a raspon je od 0 do 7 godina. Prosječni tjedni fond sati predavanja procjenjivanom učeniku iznosio je 11,25 sati.

3.1.2. Učenici

Jedan dio upitnika bio je namijenjen i općim podacima o učeniku za koji se upitnik popunjava. Analizirajući podatke vidljivo je kako dob učenika varira od 7 do 15 godina s prosječnom vrijednošću od 10,69 godina ($sd=2,26$). Puno je veći broj promatranih učenika muškog spola (85,6%), negoli učenika ženskog spola (14,4%).

Budući da su upitnik popunjavali učitelji razrednici od prvog do osmog razreda, u Tablici 1 prikazana je raspodjela učenika po razredima. Za 10 učenika taj podatak nije ispunjen. Ako gledamo podjelu učenika na predmetnu i razrednu nastavu, tada njih 51,2% pripada razrednoj nastavi, a 45,5% predmetnoj nastavi.

Tablica 1.

Prikaz frekvencije i postotka procjenjivanih učenika po svakom razredu

Razred	Frekvencija (N)	Postotak (%)
Prvi	32	10,5
Drugi	39	12,8
Treći	40	13,1
Četvrti	45	14,8
Peti	33	10,8
Šesti	36	11,8
Sedmi	44	14,4
Osmi	26	8,5
Ukupno	295	96,7
Nedostaje	10	3,3

3.2. Mjerni instrument

Ovo istraživanje dio je većeg projekta koji vodi doc.dr.sc. Nataša Vlah, pa su za potrebe teme ovog diplomskog rada od cjelokupnog upitnika, koji sadrži šest skala, korištene dvije skale: *Skala postupaka upravljanja razrednom disciplinom* te *Skala stavova prema integraciji učenika s teškoćama pažnje i koncentracije*. Navedeni su upitnik ispunjavali učitelji osnovnih škola razredne i predmetne nastave koji su bili u ulozi procjenjivača za one učenike u svom razredu koje su procijenili da imaju teškoće s pažnjom.

Skala postupaka upravljanja razrednom disciplinom

Skala sadrži 24 čestice za koje su sudionici morali odrediti koliko često se koriste takvim postupcima u radu s učenikom kojeg procjenjuju u navedenom upitniku. Moguć odabir vrijednosti je na skali od 0 do 5. Vrijednost 0 predstavlja nikad, 1 - rijetko (ne više od jednom mjesečno), 2 - povremeno (dva do tri puta mjesečno), 3 - učestalo (najmanje jednom tjedno), 4 - redovito (najmanje 1 dnevno) te 5 - uvijek (na svakom nepoželjnom ponašanju učenika). Skala je radi analize podataka podijeljena na dvije subskale: na pozitivne disciplinske postupke koji su sadržani u 14 čestica (npr. *Razgovaram s učenikom*) i na negativne disciplinske postupke sadržane u 10 čestica (npr. *Šaljem učenika u kut/stražnji dio prostorije*, itd.). Ukupan rezultat na svakoj skali

je aritmetička sredina odabranih čestica. Pouzdanost za navedene subskale kreće se u vrijednosti od 0,66, što je Cronbach α za subskalu negativnih disciplinskih postupaka, do 0,79 što je Cronbach α za subskalu pozitivnih disciplinskih postupaka.

Skala stavova prema integraciji učenika s teškoćama pažnje i koncentracije

Druga skala koja se koristila za potrebe ovog diplomskog rada je *Skala stavova prema integraciji učenika s teškoćama pažnje i koncentracije*. Navedena skala sastoji se od 8 čestica (npr. *Učenici s teškoćama pažnje i koncentracije u redovitim razredima razvijaju samostalnost*). Česticama se ispituju općenita uvjerenja učitelja o učenicima s mogućim teškoćama pažnje i koncentracije. Učitelji procjenjivači su na skali od 0 do 4 trebali zaokružiti vrijednost koja se najviše odnosi na njih. Značenja vrijednosti jesu: 0 nikada, 1 skoro nikada, 2 ponekad, 3 skoro uvijek i 4 uvijek. U analizi podataka što je veća vrijednost broja zaokružena to označava pozitivniji stav, a obrnuto što je manja vrijednost zaokružena označava negativniji stav. Neutralna vrijednost na skali je 2. Cronbach α za tu skalu iznosi 0,90. Ukupan rezultat dobiven je aritmetičkom sredinom svih čestica.

3.3. Postupak prikupljanja podataka

Proces prikupljanja podataka odvijao se od siječnja do travnja 2018. godine. Na početku samog procesa prikupljanja podataka kontaktirane su ravnateljice i ravnatelji putem e-maila ili osobnim posjetom u škole. Nakon što su ravnateljice i ravnatelji dali pristanak za sudjelovanje u istraživanju školama su poslani službeni dopisi od strane Fakulteta za odgojne i obrazovne znanosti u Osijeku. Kada je odrađen taj dio, dogovorena je suradnja preko koordinatora za istraživanje, u našem slučaju to su bili ravnatelji, pedagozi, psiholozi ili defektolozi. U škole su dostavljeni upitnici koje su učitelji trebali popuniti. Popunjavanje danih upitnika bilo je dobrovoljno i naglašena im je njihova anonimnost. Nakon što je javljeno od strane koordinatora da su svi dostavljeni upitnici popunjeni, osobno ih se išlo pokupiti.

3.4. Metoda obrade podataka

Prikupljeni podatci obrađeni su u programu za statističku obradu IBM SPSS STATISTICS⁴. Osobni podatci o učitelju (dob i godine staža u struci) te osobni podatci o učeniku (dob, spol i razred) obrađeni su deskriptivnom metodom.

⁴ IBM SPSS STATISTICS (Statistical Package for the Social Sciences) – programski paket korišten za statističku analizu i obradu podataka

4. REZULTATI

Ovo istraživanje za cilj je imalo ispitati razlikuju li se učiteljski stavovi i disciplinski postupci prema učenicima s teškoćama pažnje i to s obzirom na spol, naobrazbu, godine staža i pripadnosti razrednoj ili predmetnoj nastavi.

Deskriptivnom metodom izračunate su aritmetičke sredine (M) za disciplinske postupke i stavove učitelja (Tablica 2). Dobiveni rezultati ukazuju na to da su stavovi učitelja blago pozitivni jer za neutralne stavove vrijednost iznosi 2. Zavisnim t-testom utvrđeno je kako učitelji koriste više pozitivnih disciplinskih postupaka nego negativnih u radu s učenicima s teškoćama pažnje ($t=39,26$, $p=0,00$).

Tablica 2.
Rezultati deskriptivne statistike za varijable disciplinski postupci i stavovi

Varijable u istraživanju	N	Min	Max	M	Sd
Pozitivni disciplinski postupci	305	0,30	4,57	2,87	0,71
Negativni disciplinski postupci	305	0,00	3,75	1,26	0,57
Stavovi učitelja	304	0,00	4,00	2,8	0,68

1. problem

Prvi postavljeni problem bio je ispitati spolne razlike procjenjivača (učitelja) u stavovima i disciplinskim postupcima prema učenicima s teškoćama pažnje (Tablica 3). Rezultati ANOVA-e pokazali su kako ne postoji statistički značajna razlika u disciplinskim postupcima koje koriste učitelji u radu s učenicima s teškoćama s obzirom na spol. S druge strane, za varijablu stavovi učitelja prema učenicima s teškoćama pažnje i koncentracije ustanovljeno je da učiteljice imaju pozitivnije stavove od učitelja.

Tablica 3.

Razlike u disciplinskim postupcima i stavovima s obzirom na spol učitelja

Varijable u istraživanju	Spol	M	Sd	F
Pozitivni disciplinski postupci	Muški	2,66	0,73	3,63
	Ženski	2,89	0,71	
	Ukupno	2,87	0,71	
Negativni disciplinski postupci	Muški	1,22	0,55	0,21
	Ženski	1,26	0,57	
	Ukupno	1,26	0,57	
Stavovi učitelja	Muški	2,59	0,75	4,21*
	Ženski	2,83	0,67	
	Ukupno	2,80	0,68	

**p<0,01, *p<0,05

2. problem

Sljedećim postavljenim problemom ispitano je postoje li razlike s obzirom na razinu završenog obrazovanja učitelja u disciplinskim postupcima i stavovima prema učenicima s teškoćama pažnje (Tablica 4). Na temelju dobivenih rezultata ANOVA-e ustanovljeno je kako nema razlike između učiteljeve naobrazbe i navedene tri ispitane varijable.

Tablica 4.

Razlike u disciplinskim postupcima i stavovima s obzirom na stupanj naobrazbe učitelja

Varijable u istraživanju	Stupanj obrazovanja	M	Sd	F
Pozitivni disciplinski postupci	Viša škola	2,97	0,74	0,62
	Fakultet	2,85	0,70	
	Magisterij/doktorat	2,88	0,87	
	Ukupno	2,87	0,71	
Negativni disciplinski postupci	Viša škola	1,30	0,62	0,29
	Fakultet	1,24	0,56	
	Magisterij/doktorat	1,30	0,52	
	Ukupno	1,26	0,57	
Stavovi učitelja	Viša škola	2,83	0,57	0,44
	Fakultet	2,80	0,71	
	Magisterij/doktorat	2,66	0,62	
	Ukupno	2,80	0,68	

3. problem

Postavljanjem trećeg problema nastojalo se provjeriti postoje li razlike između disciplinskih postupaka i stavova učitelja prema učenicima s teškoćama pažnje s obzirom na godine radnog iskustva procjenjivača (učitelja). Radi lakše obrade podataka godine radnog staža ispitanika podijeljene su u tri kategorije. ANOVA-om je utvrđeno da kod varijabli pozitivni i negativni disciplinski postupci nema razlike s obzirom na određene kategorije. Kod varijable stavovi učitelja ustanovljeno je da učitelji s najviše godina radnog staža (kategorija 25 i više godina radnog staža) imaju nešto pozitivnije stavove u odnosu na preostale dvije skupine učitelja (post hoc analiza uz Games-Howellovu korekciju) (Tablica 5).

Tablica 5.

Razlike u disciplinskim postupcima i stavovima s obzirom na godine radnog staža učitelja

Varijable u istraživanju	Staż učitelja	M	Sd	F
Pozitivni disciplinski postupci	do 10 g.	2,75	0,76	2,78
	11 do 24 g.	2,95	0,70	
	25 g. i više	2,98	0,59	
	Ukupno	2,89	0,7	
Negativni disciplinski postupci	do 10 g.	1,24	0,58	0,14
	11 do 24 g.	1,26	0,55	
	25 g. i više	1,29	0,59	
	Ukupno	1,26	0,57	
Stavovi učitelja	do 10 g.	2,74	0,70	3,37*
	11 do 24 g.	2,74	0,69	
	25 g. i više	2,99	0,61	
	Ukupno	2,80	0,68	

**p<0,01, *p<0,05

4. problem

Posljednjim problemom provjereno je postoji li razlika s obzirom na podjelu učitelja na predmetnu i razrednu nastavu u stavovima i disciplinskim postupcima prema učenicima s teškoćama pažnje. Prema dobivenim rezultatima može se uočiti kako procjenjivači (učitelji) razredne nastave više koriste pozitivne disciplinske postupke nego procjenjivači predmetne nastave. Također učitelji razredne nastave imaju i pozitivnije stavove prema učenicima s teškoćama pažnje (Tablica 6).

Tablica 6.

Razlike u disciplinskim postupcima i stavovima s obzirom na podjelu učitelja na kategorije razredne i predmetne nastave

Varijable u istraživanju	Kategorija nastave	M	Sd	F
Pozitivni disciplinski postupci	razredna	3,06	0,63	27,13**
	predmetna	2,65	0,74	
	Ukupno	2,87	0,71	
Negativni disciplinski postupci	razredna	1,26	0,54	0,02
	predmetna	1,25	0,59	
	Ukupno	1,26	0,56	
Stavovi učitelja	razredna	2,95	0,62	17,11**
	predmetna	2,63	0,72	
	Ukupno	2,80	0,67	

**p<0,01, *p<0,05

5. RASPRAVA

Prema statističkim podacima učestalost deficita pažnje odnosno ADHD iznosi 5% u većini kultura (APA, 2014), što bi značilo da se u svakom razredu može naći učenik s tim teškoćama. Uz to postoji i velik broj djece koja možda pokazuju simptome teškoća pažnje i koncentracije, ali još nisu dijagnosticirane. Na području Osječko-baranjske županije takvih je učenika oko 25% (Velki i Dudaš, 2016). Imajući to na umu, ovo istraživanje je rađeno s ciljem utvrđivanja kakvi disciplinski postupci prevladavaju u radu učitelja s učenicima s teškoćama pažnje te njihovih općenitih uvjerenja o učenicima s teškoćama pažnje i koncentracije i njihovoj integraciji. Uzorak u ovom istraživanju bili su učitelji razrednici od prvog do osmog razreda osnovne škole i to s područja Osječko-baranjske, Vukovarsko-srijemske i Brodsko posavske županije.

Statističkom analizom učiteljevih stavova i disciplinskih postupaka dobiveni su rezultati koji pokazuju kako učitelji imaju blago pozitivne stavove ($M=2,8$) prema integraciji učenika s teškoćama pažnje i koncentracije. Gledajući stavove učitelja o integraciji učenika s teškoćama pažnje može se zapravo govoriti i o njihovoj spremnosti i kompetentnosti za rad s takvim učenicima jer su te komponente usko povezane. Keresteš (2005) pokazuje kako najveći problem učiteljima predstavljaju učenici s teškoćama pažnje i hiperaktivnosti. Tu se izdvajaju ponašanja fizičke agresivnosti učenika, govorenja bez dopuštenja, slabe koncentracije i pažnje, stalnog nemira te ometanja drugih učenika. Odgajatelji na području Samobora i Jastrebarskog (Makarun, 2017) pokazali su rezultate slične ovom, njih samo 2,4% smatra se kompetentnim za rad s odgojnom skupinom u koju je uključeno dijete s teškoćama pažnje. Mogući razlog zašto se ta ponašanja i teškoće pažnje izdvajaju kao najveći izazov jest to da je kod takvih učenika čest faktor nepredvidivosti. Naime, kod njih u bilo kojem trenutku može doći do odvrćanja pažnje i usmjeravanje te pažnje na nešto drugo što nije zadatak. Isto tako, kada dođe do pada koncentracije, kada više ne mogu pratiti nastavu, pronalaze razne druge načine kako bi se zabavili, a nerijetko to ometa druge učenike u radu. Zbog svega toga, učiteljima je teško uspostaviti ravnotežu između učenika s teškoćama pažnje i ostalih učenika.

Analiza u našem istraživanju pokazala je da učitelji koriste više pozitivnih disciplinskih postupaka u radu s učenicima s teškoćama pažnje. Pod pozitivnim disciplinskim

postupcima podrazumijevaju se razgovor s učenikom o njegovom ponašanju, pohvaljivanje i isticanje dobrog ponašanja učenika, vlastiti primjer dobrog ponašanja, poticanje vršnjačke potpore, dosljedno rješavanje sukoba i drugi načini koji stvaraju dvosmjernan odnos učenika i učitelja temeljen na povjerenju. Pozitivnim odnosom učitelja i učenika s teškoćama smanjuju se simptomi teškoća i problemi ponašanja učenika (Masoumparast, 2016). Veća upotreba pozitivnih disciplinskih postupaka nego negativnih pokazuje nam i veću kompetentnost učitelja u radu s učenicima s teškoćama pažnje. Dobro je da učitelji koriste više pozitivnih disciplinskih postupaka u radu s učenikom s teškoćama pažnje jer tako daju dobar primjer ostalim učenicima. Na taj se način stvara pozitivna razredna klima što omogućuje kvalitetno obrazovanje svih učenika.

Razlike u stavovima i disciplinskim postupcima učitelja prema učenicima s teškoćama pažnje s obzirom na spol učitelja

Naši su rezultati potvrdili prvu pretpostavku da učiteljice imaju pozitivniji stav prema učenicima s teškoćama pažnje u redovitim razredima nego učitelji. Prijašnje istraživanje o stavovima učitelja o integraciji učenika usporenog kognitivnog razvoja (Kiš-Glavaš, Nikolić i Igrić, 1998) također je pokazalo da učiteljice imaju pozitivnije stavove od učitelja. Na naše stavove utječe više čimbenika: dosadašnja iskustva, utjecaj okoline, osobnost te motivacija, pa su zato i prisutne razlike. Razlike u stavovima proizlaze iz same osobnosti muškog i ženskog spola. Žene se lakše prilagođavaju djeci, empatičnije su i osjetljivije na različitosti, dok je muškarcima važnija disciplina i poslušnost, posebice u tradicionalnim društvima poput našeg. S druge strane, utvrđeno je da nema statistički značajne razlike između učiteljica i učitelja u upotrebi disciplinskih postupaka u radu s učenicima s teškoćama pažnje. Mogući razlog tome je jednako formalno obrazovanje učitelja i učiteljica. I učiteljice i učitelji prolaze jednako obrazovanje i sukladno tomu podjednako će reagirati na uspostavljanje razredne klime i na ponašanje učenika s teškoćama pažnje i koncentracije.

Razlike u stavovima i disciplinskim postupcima učitelja prema učenicima s teškoćama pažnje s obzirom na završenu razinu obrazovanja učitelja

Analizom sljedećeg problema odbačene su obje pretpostavke u kojima je navedeno da učitelji s višom razinom obrazovanja imaju pozitivnije stavove prema učenicima s teškoćama pažnje i više koriste pozitivne disciplinske postupke u radu s učenicima s teškoćama pažnje. Na taj način utvrđeno je da nema razlike u razini obrazovanja učitelja i ispitivanih varijabli. Isti rezultati dobiveni su i u istraživanju koje su proveli Kiš-Glavaš, Nikolić i Igrić (1998). Pokazalo se da nema razlike u stavovima učitelja prema integraciji djece usporenog kognitivnog razvoja s obzirom na naobrazbu učitelja. Kao razlog zašto je tako navodi se da učitelji ni s višim obrazovanjem ni s nižim nisu dovoljno educirani i informirani o radu s učenicima usporenog kognitivnog razvoja. U našem istraživanju moguć razlog za takve rezultate je nejednak broj učitelja po kategorijama stupnjeva obrazovanja odnosno ispitali smo mali broj učitelja s najvišim stupnjem obrazovanja (magisterij/doktorat) (N=18). Zbog tako malog broja njihovi rezultati nisu značajno utjecali na ukupan rezultat o stavovima i disciplinskim postupcima. Kada govorimo o stavovima važno je spomenuti i kompetentnost učitelja. U prijašnjem istraživanju (Valenčić Štemberger i Lepičnik Vodopivec, 2016) na odgajateljima prikazano je da viša razina obrazovanja rezultira višom razinom samoprocjenjene kompetentnosti. To je i logičan zaključak, jer što više znanja o nečemu imamo to se sigurnije osjećamo kada se susretnemo s tim. S obzirom na to može se postaviti pitanje zašto onda nema razlike u našem istraživanju u stavovima i disciplinskim postupcima s obzirom na razinu obrazovanja učitelja. Odgovor daje Kehonjić (2016) koja je ispitala mišljenja učitelja o učenicima s deficitom pažnje. Jedan od zaključaka tog istraživanja bio je da su ispitivani učitelji samostalno stjecali znanje o teškoćama s pažnjom. Tijekom svog formalnog obrazovanja za zvanje učitelja nisu imali priliku učiti i biti pripremljeni za rad s teškoćama pažnje. Tomu u prilog idu i rezultati istraživanja sa studentima, budućim odgajateljima (Jelinek, 2017). Naime, 70% studenata izjasnilo se da im se tijekom studiranja ne nudi dovoljno obrazovanja za rad s učenicima s teškoćama u razvoju. Usprkos tome, studenti imaju izrazito pozitivan stav prema uključivanju takve djece u redovite oblike odgoja i obrazovanja. Tu je ključno postaviti pitanje trebamo li se i dalje prvenstveno usmjeravati na promjenu odgojno-

obrazovnog sustava učenika i na mijenjanje sadašnjih učitelja ili pak pozornost trebamo usmjeriti na obrazovanje budućih učitelja. Jer što ćemo dobiti ako i promijenimo način poučavanja sadašnjih učitelja, a nove buduće učitelje i dalje učimo po starom sustavu?

Razlike u stavovima i disciplinskim postupcima učitelja prema učenicima s teškoćama pažnje s obzirom na godine radnog iskustva učitelja

Rezultati su pokazali da učitelji s najviše godina radnog iskustva (25 i više godina radnog staža) imaju pozitivnije stavove nego učitelji s manje godina staža te je stoga peta pretpostavka prihvaćena. Iskustvo u radu s učenicima s teškoćama pažnje je važno jer na taj način učitelji samostalno stječu znanje koje možda nisu stekli tijekom formalnog obrazovanja. Učitelji s više godina radnog staža vjerojatno su se više puta susreli s takvom skupinom djece pa s obzirom na to imaju više iskustva. Stoga se osjećaju i kompetentnijima za rad s njima, pa su i njihovi stavovi pozitivniji nego kod učitelja s manje godina radnog staža. Kod varijabli pozitivni i negativni disciplinski postupci pretpostavka nije prihvaćena jer su rezultati pokazali da nema razlike u upotrebi disciplinskih postupaka u radu s učenicima s teškoćama pažnje s obzirom na godine radnog iskustva. Suprotno našim rezultatima, istraživanje u Australiji (Anderson i sur., 2012) pokazalo je da se učitelji s radnim iskustvom iako imaju veće znanje o samom ADHD-u i o njegovim karakteristikama i terapijskim postupcima, ipak izražavaju manje kompetentnima za rad s učenicima s ADHD-om i imaju negativnije emocije prema njima u odnosu na učitelje bez radnog iskustva. Drugo je istraživanje (Weyandt i sur., 2009) pak pokazalo da godine profesionalnog iskustva ne uvjetuju veće znanje o ADHD-u. Pitanje je zašto su rezultati u kontradiktornosti. Tu je pitanje važnosti znanja i obrazovanja nasuprot važnosti radnog iskustva i izravnog učenja na primjerima u praksi. Nesporno je da učitelji iskustvom u radu s učenicima s teškoćama pažnje stječu potrebno znanje za rad s njima, ali s druge strane kod učitelja s više godina radnog staža dolazi do određene zasićenosti poslom, umora i frustriranosti zbog velikih zahtjeva posla. Iz tog razloga neki učitelji s više godina radnog staža unatoč vlastitom iskustvu i znanju koje proizlazi iz toga, imaju negativnije stavove prema integraciji djece s teškoćama pažnje, nego učitelji s manje godina staža.

Razlike u stavovima i disciplinskim postupcima učitelja prema učenicima s teškoćama pažnje s obzirom na pripadnost učitelja razrednoj ili predmetnoj nastavi

Kada se gleda odnos razredne i predmetne nastave s obzirom na odgojni dio obrazovanja, uglavnom su učitelji razredne nastave ti koji imaju razvijeniju svijest na tom području. U prilog toj činjenici idu i naši rezultati jer su potvrdili da učitelji razredne nastave imaju pozitivnije stavove prema učenicima s teškoćama pažnje i više koriste pozitivne disciplinske postupke u radu s njima u odnosu na učitelje predmetne nastave. Isto to potvrđuju i dosadašnja istraživanja. Učitelji razredne nastave smatraju se osposobljenijima i kompetentnijima za inkluzivno obrazovanje (Kiš-Glavaš, Nikolić i Igrić, 1998, Brodar, 2015). Razloge za takve rezultate vjerojatno možemo naći u samom obrazovanju učitelja. Dok učitelji razredne nastave u svom obrazovanju prolaze kroz niz didaktičkih i metodičkih kolegija, učitelji predmetne nastave prvenstveno uče materiju svog predmeta, a tek u maloj količini slušaju metodičke i didaktičke kolegije. Također, učitelji razredne nastave po obrazovnom programu prolaze puno više same prakse nego učitelji predmetne nastave. Tu se nadovezuje iskustvo i vrijeme provedeno s tim učenikom. Učitelji razredne nastave svakodnevno su s učenikom s teškoćama pažnje, što rezultira time da ga bolje poznaju, da imaju jasniju sliku o tome što on može i na koji način mu pristupiti i to omogućiti. Učitelji predmetne nastave jesu u prosjeku tjedno samo nekoliko sati s učenikom s teškoćama pažnje, stoga ne uspijevaju dovoljno upoznati učenika i zato imaju negativniji stav prema njihovoj integraciji i u manjoj mjeri koriste pozitivne disciplinske postupke. Ljubić i Kiš-Glavaš (2003) ispitivale su stavove o integraciji učenika s posebnim potrebama i to sa učiteljima osnovnih i srednjih škola. Rezultati su pokazali da učitelji srednjih škola imaju pozitivniji stav o integraciji nego učitelji osnovnih škola. Moguće je da su rezultati takvi zbog manjih izazova učitelja srednjih škola u odnosu na učitelje osnovnih škola. Svi učenici kada se uključe u odgojno-obrazovni sustav prolaze određenu prilagodbu. Za učenike s teškoćama ta prilagodba je puno veća i zahtjeva veliki trud i učenika i učitelja. Kada učenici s teškoćama dođu u srednju školu, iza njih je već duži niz godina školovanja i spremniji su na nove zahtjeve obrazovanja jer su već prošli proces prilagodbe. Također, tome u prilog ide i činjenica da se pojedine teškoće učenika smanjuju tijekom odrastanja i prilagođavanja na školsko okruženje.

Metodološki nedostaci istraživanja i preporuke za buduća istraživanja

Dobivene rezultate treba promotriti i s obzirom na neke metodološke nedostatke istraživanja. Tijekom prikupljanja podataka jedno pitanje koje se ponovilo više puta bilo je jesu li upitnici anonimni. Iako je anonimnost naglašavana i usmenim putem i u upitniku, događalo se da učitelji ne popune osobne podatke na početku upitnika. Mogući razlog za to je strah od otkrivanja. Iako su, da bi se to izbjeglo, u ovom istraživanju uz svaki upitnik dijeljene i koverta u koju učitelj prilaže popunjen upitnik, kako ga nitko drugi ne bi mogao vidjeti. I ovaj nedostatak bi se u budućim istraživanjima mogao riješiti prikupljanjem upitnika izravno od učitelja, a ne preko koordinatora. Još jedan nedostatak kod anonimnosti je moguće namjerno popunjavanje krivih podataka od strane učitelja kako bi se postigao društveno poželjan efekt. Nažalost, ispitivač na to ne može utjecati. Može samo pokušati osvijestiti sudionike o potrebi stvarne slike rezultata kako bi se moglo usmjeriti na promjene pravih nedostataka u praksi.

U ovom istraživanju upitnik je popunjavao učitelj za učenika za kojeg on procjenjuje da ima teškoće s pažnjom. Tu se radilo u učiteljevoj procjeni učenikovog ponašanja i samoprocjeni vlastitih strategija i metoda u radu s tim učenikom te nošenja s razrednom disciplinom u radu s takvim učenikom. Buduća bi istraživanja mogla uključiti i ostale učenike iz razreda u istraživanje, kao i roditelje i stručne suradnike. Na taj način bi se mogla provjeriti usporedba učiteljeve slike o učeniku s teškoćama pažnje i o sebi te slike njegovih vršnjaka i roditelja, odnosno smanjiti subjektivnost dobivenih samoprocjena. Veliki broj dosadašnjih istraživanja bavi se uglavnom učiteljevom procjenom rada s učenicima s teškoćama. Za veće poboljšanje prakse, tu bi se još moglo uključiti radne kolege učitelja, stručnu službu u školi ili pak same učenike s teškoćama i ostale učenike u razredu. S takvim sudjelovanjem dobila bi se cjelovita slika i mogli bi se donijeti još bolji i konkretniji načini rada na zadovoljstvo obje strane odgojno-obrazovnog procesa (učenika i učitelja).

Preporuka za buduća istraživanja učiteljevog upravljanja razrednom disciplinom je ispitati i suradnju s roditeljima, na koji način i koliko su učenikovi roditelji uključeni u

školoвање svog djeteta. Ipak je škola zajednica učenika, učitelja i roditelja u kojoj je potrebna komunikacija i suradnja sve tri strane.

Primjena dobivenih rezultata u školskom okruženju

U današnje vrijeme gotovo svaki učitelj reći će kako u svom razredu ima učenika koji ima teškoće s pažnjom i koncentracijom. Kada djeca krenu u školu, više im nisu samo roditelji osobe koje ih uče i odgajaju već to postaju i učitelji. Stoga je vrlo važno da učitelji budu spremni i voljni za nove izazove koji dolaze u radu s učenicima s teškoćama pažnje. Važno je da se učitelji dodatno educiraju o mogućim metodama rada s učenicima s teškoćama pažnje, da su otvoreni prema suradnji sa stručnom službe u školi i izvan škole i da u taj proces uključe i roditelje.

Također, u ovom istraživanju učitelji su često navodili za učenike za koje su popunjavali upitnika da su loše prihvaćeni u razredu. Tu ključnu ulogu igra učitelj, jer jedna od nepisanih uloga učitelja je i model za ponašanje učenika. Zbog tog razloga učitelj bi trebao od samog ulaska učenika u školu provoditi s njima radionice s ciljem poticanja empatije, nenasilnog rješavanja problema, razvijanja suradnje, međusobne tolerancije, poštivanja različitosti, stvaranja pozitivne slike o sebi i samopouzdanja. Sve su to osobine koje stvaraju dobre međusobne društvene odnose. Samim time kako je učitelj model za ponašanje, on prvenstveno treba poraditi na sebi. Rad s učenikom koji gubi koncentraciju, ometa druge učenike, ne radi ono što mu se kaže može biti vrlo stresan i zahtjevan. No učitelj ne smije pokazati da i sam nema razumijevanja i poštovanja za takvog učenika. Vrlo korisno može biti i raditi sa svim učenicima na tehnikama koncentracije i pažnje. Na taj način će svi učenici imati koristi, a i učenici koji nemaju teškoća s pažnjom lakše će razumjeti kako je učeniku koji ima te teškoće.

6. ZAKLJUČAK

Koji su razlozi sve češćeg prvenstveno uočavanja, a zatim i dijagnosticiranja teškoća pažnje ne zna se. Može se samo nagađati je li to možda zbog oblika odgojno-obrazovnog sustava koji zahtjeva stalan mir i izostajanje fizičkog kretanja, ili zbog veće educiranosti učitelja i stručne službe ili je pak razlog nešto drugo. Važno je uočiti kako ključnu ulogu u tome ima učitelj. Zbog toga se ovim istraživanjem nastojalo ispitati stavove i disciplinske postupke učitelja u radu s učenicima s teškoćama pažnje. Naši stavovi utječu na naše ponašanje i donošenje odluka. Zato je važno ispitati stavove učitelja i s obzirom na rezultate utjecati na promjene u praksi kako bi obrazovanje učenika s teškoćama pažnje bilo što kvalitetnije.

U današnje vrijeme mnogo se govori o ADHD-u, no ne bi se smjelo zanemariti i učenike koji nemaju dijagnosticiran ADHD, ali pokazuju neke simptome i opisuju se kao "djeca koja odlutaju" ili "djeca koja ne slušaju upute". Važno je takvim učenicima pružiti prikladne metode rada koje će mu pomoći u prevladavanju njegovih teškoća pažnje i svladavanju nastavnog plana i programa. U tom je slučaju važna edukacija i stručno usavršavanje učitelja, ali i obrazovanje budućih učitelja.

Sve više se teži promjenama i reformama obrazovanja. Zbog toga su vrlo važna istraživanja edukacijske prakse jer mogu pomoći u oblikovanju tih promjena. No, u cijelom tom procesu, ne smije se zaboraviti da uvijek treba kretati od samog učenika jer za njega se odgojno-obrazovni sustav i oblikuje.

LITERATURA

- Američka Psihijatrijska Udruga (APA) (2014). *DSM-V dijagnostički i statistički priručnik za duševne poremećaje*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
- Anderson, D.L., Watt, S.E., Noble, W. i Shanley, D.C. (2012). Knowledge of Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD) and Attitudes toward Teaching Children with ADHD: The Role of Teaching Experience. *Psychology in the Schools*, 49(6), 511-525.
- Bouillet, D. (2010). *Izazovi integriranog odgoja i obrazovanja*. Zagreb: Školska knjiga.
- Brodar, K. (2015). *Inkluzivna kultura škole iz perspektive nastavnika*. Neobjavljeni diplomski rad. Osijek: Diplomski studij filozofije i pedagogije na Filozofskom fakultetu.
- Enciklopedija*, pribavljeno 19.5.2018. sa
<http://www.enciklopedija.hr/natuknica.aspx?id=47208>
- Giler, J. (2011). *Ja to znam i mogu. Kako poučavati socijalnim vještinama djecu koja imaju ADHD, teškoće u učenju ili Aspergerov sindrom*. Zagreb: Naklada Kosing.
- Goldin, N. (2017). *Samoprocjena kompetencija učitelja za rad s učenicima s teškoćama u razvoju*. Neobjavljeni diplomski rad. Pula: Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti.
- Guberina-Abramović, D. (2004). *Priručnik za rad s učenicima s posebnim potrebama integriranim u razrednu nastavu u osnovnoj školi*. Zagreb: Školska knjiga
- Hrvatski jezični portal, pribavljeno 19.5.2018. sa
<http://hjp.znanje.hr/index.php?show=search>
- Izješće o osobama s invaliditetom u Republici Hrvatskoj*. Pribavljeno 19.5.2018. sa
<https://www.hzjz.hr/periodicne-publikacije/izvjesce-o-osobama-s-invaliditetom-u-hrvatskoj-2015/>

- Jelinek, T. (2017). *Studentska samoprocjena kompetencija za rad s djecom s teškoćama u razvoju*. Neobjavljeni završni rad. Čakovec: Odsjek za odgojiteljski studij na Učiteljskom fakultetu.
- Jensen, E. (2004). *Različiti mozgovi, različiti učenici: kako doprijeti do onih do kojih se teško dopire*. Zagreb: Educa.
- Jurkota, K. (2016). *Stavovi učitelja o ADHD-u gradskom i seoskom kontekstu*. Neobjavljeni diplomski rad. Pula: Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti.
- Kehonjić, S. (2016). *Mišljenja učitelja o učenicima s deficitom pažnje/hiperaktivnim poremećajem (ADHD)*. Neobjavljeni diplomski rad. Rijeka: Učiteljski fakultet u Rijeci.
- Keresteš, G. (2005). Učiteljske procjene problematičnosti i učestalosti emocionalnih teškoća i teškoća u ponašanju kod učenika nižih razreda osnovne škole. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 1, 3-15.
- Kiš-Glavaš, L. (2000). Stavovi prema edukacijskoj integraciji djece s posebnim potrebama. *Dijete i društvo*, 1, 23-33.
- Kiš-Glavaš, L. i Igrič, Lj. (1998). Stavovi učitelja prema učenicima usporenog kognitivnog razvoja i kako ih mijenjati. *Kvaliteta u odgoju i obrazovanju*. Međunarodni znanstveni kolokvij. (str. 374-384). Rijeka: Pedagoški fakultet u Rijeci.
- Kiš-Glavaš, L, Nikolić, B. i Igrić, Lj. (1998). Stavovi učitelja prema integraciji učenika usporenog kognitivnog razvoja. *Revija za rehabilitaciju istraživanja*, 33(1), 63-89
- Kostelnik, M., Onaga, E., Rohde, B. i Whiren, A. (2002). *Djeca s posebnim potrebama: priručnik za odgajatelje, učitelje i roditelje*. Zagreb: Educa.
- Krampač-Grljušić, A. (2017). *Učenici s teškoćama u redovitom školskom sustavu: priručnik za učitelje razredne nastave*. Zagreb: Školska knjiga.
- Loborec, M. i Bouillet, D. (2011) Istraživanje procjena odgojitelja o mogućnosti inkluzije djece s ADHD-om u redovni program dječjih vrtića. *Napredak*, 153 (1), 21-38.

- Luca Mrđen, J. i Kralj, D. (2006). *I ja mogu uspjeti! Djeca s poteškoćama u učenju*. Zagreb: Grad Zagreb, Poliklinika za zaštitu djece grada Zagreba.
- Ljubič, M. i Kiš-Glavaš, L. (2003). Razlike u stavovima nastavnika osnovnih i srednjih škola prema edukacijskoj integraciji. *Hrvatska revija za rehabilitaciju istraživanja*, 39(2), 129-163.
- Makarun, N. (2017). *Problemi socijalne integracije u djece s poremećajima aktivnosti i pažnje*. Neobjavljeni završni rad. Petrinja: Odsjek za odgojiteljski studij na Učiteljskom fakultetu.
- Masoumparast, S. (2016). The role of emotional intelligence and self-efficacy of teachers. *Review of European studies*. 8(3), 72-80.
- Mustać, V. i Vicić, M. (1996). *Rad s učenicima s teškoćama u razvoju u osnovnoj školi: priručnik za prosvjetne djelatnike*. Zagreb: Školska knjiga.
- Pravilnik o osnovnoškolskom i srednjoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju*. Pribavljeno 15.5.2018., sa http://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2015_03_24_510.html
- Pravilnik o broju učenika u redovitom i kombiniranom razrednom odjelui odgojno-obrazovnoj skupini u osnovnoj školi*. Pribavljeno 15.5.2018. sa https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2009_10_124_3065.html
- Rijavec, M. i Miljković, D. (2015). *Pozitivna disciplina u razredu*. Zagreb: IEP.
- Thompson, J. (2015). *Vodič za rad s djecom i učenicima s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama*. Zagreb: Educa.
- Valenčić Štemberger, A. i Lepičnik Vodopivec, J. (2016). Vjerovanja odgojitelja o vlastitim kompetencijama za rad s predškolskom djecom koja pokazuju emocionalne teškoće i probleme u ponašanju. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 52(2), 11-22.
- Velki, T. (2012). *Priručnik za rad s hiperaktivnom djecom u školi*. Jastrebarsko: Naklada Slap

- Velki, T. i Dudaš, M. (2016) Pokazuju li hiperaktivnija djeca više simptoma agresivnosti? *Ljetopis socijalnog rada*, 23(1), 87-121.
- Weyandt, L.L., Fulton, K.M., Schepman, S.B., Verdi, G.R. i Wilson K.G. (2009). Assessment of Teacher and School Psychologist Knowledge of Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder. *Psychology in the Schools*, 46(10), 951-961.
- Zrilić, S. (2013). *Djeca s posebnim potrebama u vrtiću i nižim razredima osnovne škole. Priručnik za roditelje, odgojitelje i učitelje*. Zadar: Sveučilište u Zadru.